

mes del Observatorio / Observatorio Report
Informes del Observatorio / Observatorio Re
mes del Observatorio / Observatorio Report
rformes del Observatorio / Observatorio Rep
es del Observatorio / **Observatorio Reports**
Inform Observatorio / Observatorio Re
nes d Observatorio / Observatorio Reports
Inform Observatorio / Observatorio Re



ISSN 2373-874X(online)

00206/2014SP

Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional

1

Nancy Rhodes and Ingrid Pufahl

Topic: Enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos

Abstract: La importancia del español en las escuelas de los Estados Unidos es indiscutible. Sin embargo, no parecen adecuados ni el número de programas de lenguas que se ofrecen ni las posibilidades de alcanzar un buen nivel de dominio del español o de otras lenguas.

Key words: lengua española, lengua extranjera, enseñanza, escuela, encuesta

I. Antecedentes

En la actualidad, la posición de la lengua española en el mundo continúa siendo prominente. El español es el segundo idioma más hablado del planeta, después del chino (Lewis, Simons y Fennig, 2013). En los Estados Unidos, el español es el idioma más hablado después del inglés, y lo utilizan aproximadamente 38 millones de personas (*United States Census Bureau / Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2012*). No es sorprendente, por lo tanto, que el español sea también la lengua extranjera o internacional que con mayor frecuencia se enseña en las escuelas públicas y privadas de los EE.UU. Aunque la decisión de qué idiomas se imparten en las escuelas pueda estar condicionada políticamente algunas veces – las escuelas modifican su oferta de idiomas de acuerdo a los acontecimientos internacionales más relevantes y al contexto sociopolítico – el español ha sido durante muchas décadas la lengua extranjera (o segunda lengua) que con mayor frecuencia se ha impartido en las escuelas de los Estados Unidos, desde los cursos de preescolar hasta el duodécimo grado (Draper, 1991). Para la década de 1970, se había convertido en el idioma más estudiado en las escuelas universitarias y en las facultades de los Estados Unidos, superando al francés (Modern Language Association, 2013).

2

El propósito de este informe es proporcionar una visión de conjunto de la enseñanza del español en las escuelas primarias y secundarias de los Estados Unidos, analizando las tendencias en la enseñanza de idiomas a través de tres puntos cronológicos – 1987, 1997 y 2008 – y realizando comparaciones con el resto de los idiomas. La información presentada se basa en los datos más recientes recogidos en la encuesta nacional de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de primaria y secundaria, realizada cada diez años por el Centro de Lingüística Aplicada / *Center for Applied Linguistics* (CAL, por sus siglas en inglés) (Rhodes y Pufahl, 2010). En este informe se presenta una descripción general de la metodología utilizada en dicha encuesta y se ofrecen detalles sobre la enseñanza de los diferentes idiomas en las escuelas; así mismo

se realiza una comparativa de la enseñanza del español con otras lenguas a lo largo del tiempo; se señalan los tipos de cursos de idiomas impartidos en los niveles de primaria y secundaria; se analiza en detalle el plan de estudios y el programa de evaluación estandarizados del español – el Programa de Nivel Avanzado de español (AP, por sus siglas en inglés) – y sobre las clases de español impartidas fuera de los programas oficiales de la escuela, incluyendo los programas de lenguas de herencia o de comunidad y los programas de escuelas privadas de idiomas. En las conclusiones de este trabajo se ofrecen algunas recomendaciones para la revitalización de la enseñanza de idiomas en los EE.UU., situando el español a la cabeza, al ser por lo general el idioma más solicitado.

II. Metodología

Para la realización de la encuesta nacional sobre idiomas en las escuelas de los EE.UU. del CAL se desarrollaron dos cuestionarios, uno para las escuelas primarias y otro para las secundarias. Aunque algunas de las preguntas en los dos cuestionarios son las mismas, otras son específicas al nivel de instrucción. Por lo general, las preguntas de la encuesta se redactaron de manera similar a como se hizo en las dos encuestas anteriores, con la intención de poder compararlas adecuadamente (Rhodes y Branaman, 1999; Rhodes y Oxford, 1988). Las escuelas encuestadas fueron seleccionadas a través de una muestra aleatoria estratificada de escuelas públicas y privadas de primaria y secundaria de los Estados Unidos. Los datos se recogieron durante el año escolar 2007-2008. Las encuestas se enviaron a los directores de 3.561 escuelas primarias, de las cuales 2.225 correspondían a escuelas públicas y 1.336 a escuelas privadas. La encuesta para las escuelas de secundaria se hizo llegar a los directores de los departamentos de idiomas de 1.554 escuelas secundarias, 777 públicas y 777 privadas. La tasa de respuesta final entre las escuelas seleccionadas fue del 72%. Durante el análisis de los datos, además de considerar los resultados globales de la encuesta de 2008 y de contrastar los

3

diferentes subgrupos (por ejemplo, por tamaño de escuela, por región o por nivel socioeconómico), se contrastaron también los datos de las encuestas de 1997 y 2008 para observar si se habían producido aumentos o descensos estadísticamente significativos en aquellas preguntas susceptibles de comparación. (Pueden obtenerse más detalles sobre la metodología empleada consultando el Apéndice A). Para este informe también se compararon algunas preguntas específicas con los datos que se obtuvieron durante la primera administración de la encuesta (1987).

III: Enseñanza de idiomas en las escuelas de los EE.UU.

Idiomas en las escuelas. La cantidad total de instrucción de idiomas en las escuelas de los Estados Unidos ha fluctuado a lo largo del período de veinte años para el que se recogieron datos estadísticos. En 1987, menos de una cuarta parte de las escuelas primarias ofrecían enseñanza de idiomas (de cualquiera de ellos). Para 1997, esta cifra había aumentado a casi un tercio de las escuelas primarias. Sin embargo, para 2008, esta tendencia ascendente se invirtió de nuevo a los niveles de 1987, mostrando que solo una cuarta parte de las escuelas impartían enseñanza de lenguas extranjeras (Figura 1).

4

Del mismo modo, la enseñanza de idiomas disminuyó en las escuelas de enseñanza intermedia (sexto a octavo curso), de más del 70% del total de escuelas intermedias en 1987 y 1997, a menos del 60% en 2008. A nivel de secundaria, sin embargo, la enseñanza de lenguas extranjeras se mantuvo estable: más del 90% de las escuelas secundarias impartían lenguas extranjeras en todos los puntos cronológicos observados.

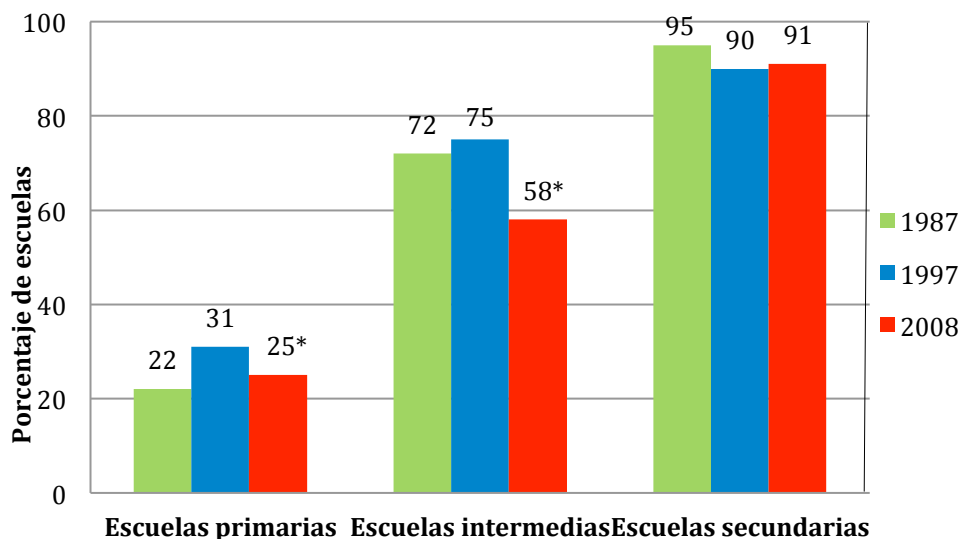


Figura 1. Enseñanza de idiomas en las escuelas de EE.UU. (según nivel escolar) (1987, 1997, 2008).

* Indica un descenso estadísticamente significativo de 1997 a 2008.

Un análisis más detallado de los datos muestra que la disminución general de la enseñanza de idiomas en la escuela primaria se explica principalmente por la disminución del número de escuelas primarias públicas que impartían lenguas extranjeras entre 1997 y 2008, pasando de alrededor del 24% a solo el 15%. Por el contrario, las escuelas primarias de gestión privada continuaban ofreciendo lenguas extranjeras en más del 50% de los casos (Rhodes y Pufahl, 2010, p. 21). El que las escuelas ofrezcan o no enseñanza de idiomas varía en función de su ubicación, de su tamaño, del nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos, y de la región geográfica. En general, las escuelas urbanas y de zonas residenciales, las escuelas intermedias y secundarias de mayor tamaño, y las escuelas primarias e intermedias con un NSE más alto mostraron mayor propensión a tener programas de lengua extranjera. A nivel de primaria, el tamaño de la escuela no resultó ser un factor significativo, mientras que a nivel de secundaria el NSE tampoco se mostró relevante. Aunque la enseñanza de idiomas disminuyó en las cinco regiones geográficas en el año 2008, las escuelas del Noreste (y de la región Sur para las escuelas primarias solamente) resultaron ser más propensas a tener programas de idiomas que cualquiera de las otras regiones (para un

estudio más detallado, véase Rhodes y Pufahl, 2010, pp 21f.; para la clasificación de los estados por región utilizada en el análisis, véase el Apéndice B).

Matriculación de alumnos en programas de lengua extranjera. Según las estimaciones de la encuesta del CAL, en el año 2008, alrededor de 4,2 millones, de entre los 27,5 millones de alumnos de primaria de los Estados Unidos (15%), estaban matriculados en alguna lengua extranjera. Mientras que el número de estudiantes de escuelas primarias privadas inscritos en clases de idiomas había aumentado de 1,5 millones a casi 2 millones desde el año 1997 al 2008, el número de estudiantes de las escuelas primarias públicas matriculados en programas de lenguas extranjeras disminuyó de 2,5 millones a 2,2 millones (véase Rhodes y Pufahl, 2010, p.28, para una explicación de cómo se calcularon estas estimaciones).

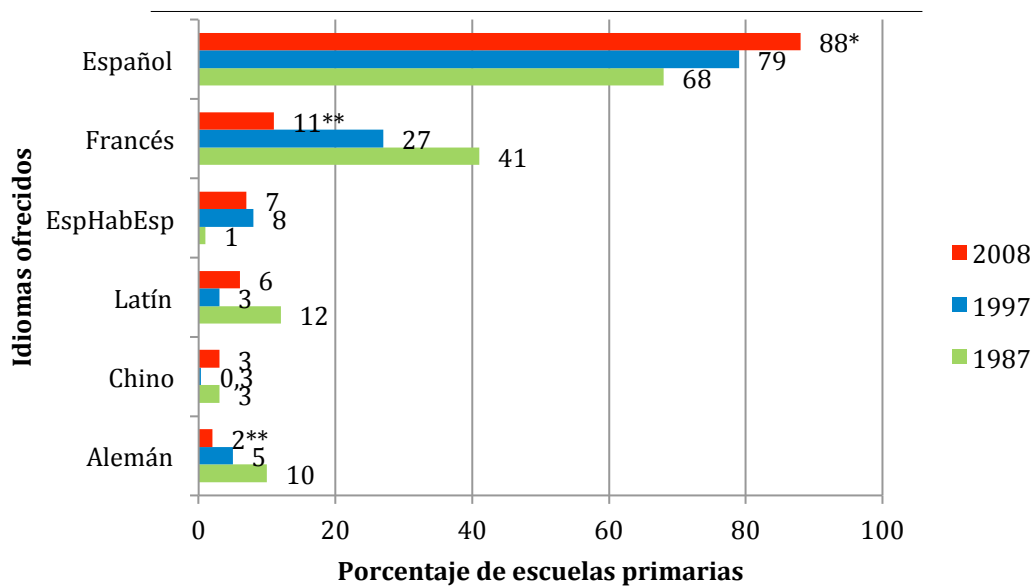
A nivel de escuela secundaria, se estima que 10,5 millones de alumnos, de entre los 25,7 millones de estudiantes a nivel nacional (41%), estaban matriculados en clases de idiomas en 2008, lo que supone un descenso desde el año 1997, en el que se contabilizaron casi 12 millones de estudiantes registrados (52%). Del total de alumnos matriculados en clases de lengua extranjera en 2008, 2,3 millones eran alumnos de escuelas intermedias o de primer año de secundaria, 6,7 millones eran alumnos de secundaria, y 1,5 millones pertenecían a escuelas mixtas de enseñanza intermedia y secundaria. Sin embargo, debido a que muchas de las escuelas encuestadas no proporcionaron datos detallados de inscripción, las estimaciones están sujetas a sesgos de magnitud desconocida.

6

IV. Enseñanza de español en las escuelas de los EE.UU.

El español es, con diferencia, el idioma que más se enseña en las escuelas estadounidenses y su popularidad ha aumentado durante los últimos 20 años. En 2008, el 88% de las escuelas primarias con programas de idiomas impartían

español, en comparación con el 79% de 1997, y el 68% de 1987 (Figura 2). En el mismo período, se observa una disminución de la enseñanza del francés y del alemán. En las escuelas secundarias, el 93% de las escuelas con programas de lengua extranjera impartían lengua española, porcentaje que se mantiene sin cambios desde 1997 a 2008, aunque ciertamente supone un aumento sobre el 86% observado en el año 1987 (Figura 3). Al igual que en las escuelas primarias, tanto la enseñanza del francés como la del alemán disminuyó en las escuelas secundarias durante este período de tiempo.



7

Figura 2. Idiomas impartidos en las escuelas primarias con programas de lengua extranjera (1987, 1997, 2008).

Nota. EspHabEsp = Español para hispanohablantes. La suma de otros idiomas, incluyendo el lenguaje de señas norteamericano, el italiano, el japonés, el ruso, etc., fue inferior al 3% en todos los períodos (excepto el hebreo que en 1987 alcanzó el 6%).

*Indica un aumento estadísticamente significativo entre 1997 y 2008.

**Indica un descenso estadísticamente significativo entre 1997 y 2008.

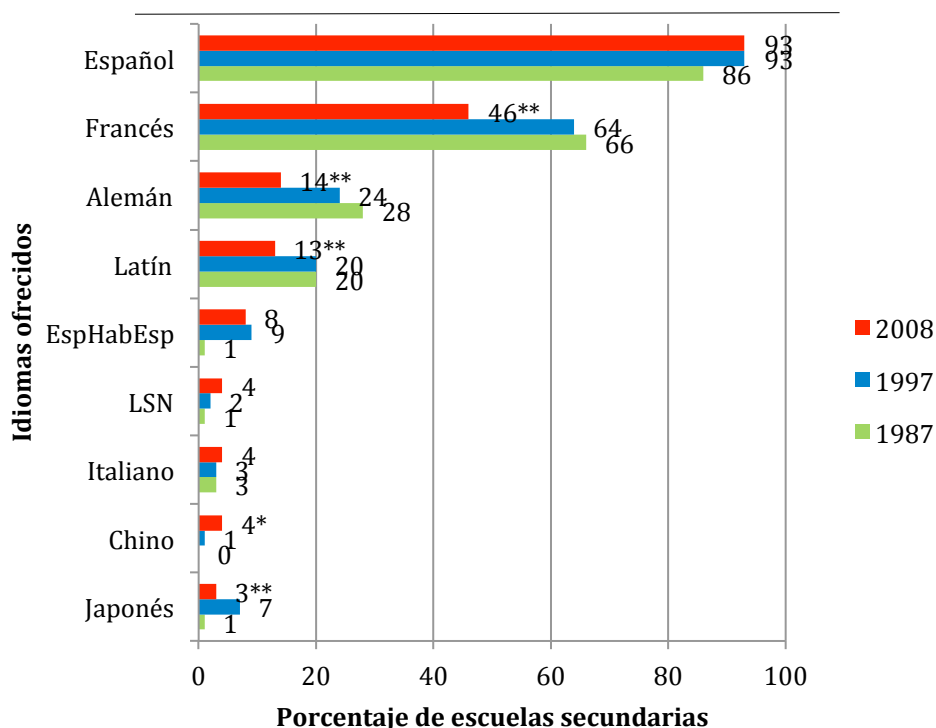


Figura 3. Idiomas impartidos en las escuelas secundarias con programas de lengua extranjera (1987, 1997, 2008).

Nota. EspHabEsp = Español para hispanohablantes; LSN = lenguaje de señas norteamericano. Otros idiomas como el ruso, el árabe, el hebreo, etc., no superaron el 3% durante ninguno de los tres años.

*Indica un aumento estadísticamente significativo entre 1997 y 2008.

**Indica un descenso estadísticamente significativo entre 1997 y 2008.

Sin embargo, el descenso en el número total de escuelas primarias e intermedias públicas que ofrecían enseñanza de idiomas que se produjo entre 2008 y 1997 también se vio reflejado en el porcentaje de escuelas públicas que impartían español. Así, mientras que en 1997 el 19% de las escuelas primarias públicas en los Estados Unidos ofrecían clases de español, en 2008 descendió al 12%. Igualmente durante 1997, el 62% de las escuelas intermedias de los Estados Unidos ofrecían lengua española, mientras que en 2008, solo lo hacían el 55%. Esto contrasta con que el 41% de las escuelas primarias privadas del país impartían español en 1997, una cifra que aumentó hasta el 46% en 2008.

Después de un aumento significativo entre los años 1987 y 1997, la oferta de cursos de *Español para hispanohablantes* (cursos diseñados para alumnos de habla española o de origen hispano) se mantuvo esencialmente sin cambios en el año 2008, impartándose en el 7% de las escuelas primarias y en el 8% de las escuelas secundarias con programa de idiomas. Sin embargo, el español para hispanohablantes se impartía mayoritariamente en escuelas públicas: en un 16% de las escuelas primarias y en un 10% de las escuelas secundarias públicas con programas de lengua extranjera.

En cuanto a otros idiomas impartidos en las escuelas de los EE.UU., la enseñanza del chino aumentó significativamente desde 1997 a 2008, aunque el número total de escuelas que ofrecían chino era todavía muy bajo (3-4%)¹. Otros idiomas, como la lengua de señas norteamericana (LSN o ASL, por sus siglas en inglés), el italiano y el japonés se impartían en menos del 4% de las escuelas con programas de lengua extranjera. La enseñanza del latín fluctúa a lo largo de los años, en 2008 lo impartían el 6% de las escuelas primarias y el 13% de las escuelas secundarias con programas de idiomas.

El español es el idioma que se imparte con mayor frecuencia en todas las regiones de los Estados Unidos. En las cinco regiones geográficas (véase el Apéndice B), el español se impartía en al menos el 80% de las escuelas primarias con programas de lengua extranjera, con el porcentaje más alto en la región Centro (93%) y el más bajo en la región del Noroeste del Pacífico (80%). El español para hispanohablantes se impartía con mayor frecuencia en las regiones Suroeste y Noroeste del Pacífico (alrededor del 15%) (Tabla 1).

En comparación, a nivel de escuela secundaria, el español se impartía en todas las regiones en más del 90% de las escuelas con programas de lengua extranjera, con el porcentaje más alto en la región Suroeste (95%). Las clases de español para hispanohablantes, también se ofrecían con mayor frecuencia en el Suroeste, casi en una de cada cinco escuelas secundarias, mientras que los porcentajes en todas las demás regiones no alcanzaban los dos dígitos (Tabla 2).

9

Además, los resultados de la encuesta mostraron que las clases de idiomas para hablantes nativos, mayoritariamente de español, se impartían con mayor frecuencia en escuelas secundarias públicas de gran tamaño, en escuelas públicas urbanas de secundaria, y en escuelas con un alto porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías y con un NSE bajo.

En contraste, el francés, el segundo idioma más solicitado en el país, era más común en las escuelas del Noreste y menos frecuente en las escuelas del Suroeste, es decir, el 22% frente al 5% en las escuelas primarias y el 70% frente al 35% en las escuelas secundarias con programas de lengua extranjera. Las otras regiones mostraban porcentajes intermedios.

	Noreste		Sur		Suroeste		Centro		Noroeste Pacífico	
	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)
Español	77	88	74	88	95	81	72	93	89	80
Francés	39	22	35	10	5	5	31	7	6	12
Español para hispano-hablantes	4	2	9	5	19	15	4	4	15	14
Latín	4	7	6	8	1	4	3	4	0.4	4
Chino	–	3	–	1	–	5	–	4	–	3
Alemán	1	2	2	2	3	3	10	2	5	1

Tabla 1. Lenguas con mayor índice de enseñanza en las escuelas primarias por región (1997, 2008).

10

Nota. Los totales para cada región suman más del 100% debido a que muchas escuelas ofrecen más de una lengua extranjera.

– = El número era demasiado bajo para calcular el porcentaje.

	Noreste		Sur		Suroeste		Centro		Noroeste Pacífico	
	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)	1997 (%)	2008 (%)
Español	100	92	89	93	94	95	91	94	95	91
Francés	93	70	66	40	45	35	59	43	47	36
Alemán	27	13	14	6	29	12	30	22	15	13
Latín	36	22	24	19	12	7	14	9	12	5
Español para hispano-hablantes	6	7	6	8	20	18	4	3	20	3
Chino	–	5	–	5	–	5	–	3	–	–

Tabla 2. Lenguas con mayor índice de enseñanza en las escuelas secundarias por región (1997, 2008).

Nota. Los totales para cada región suman más del 100% debido a que muchas escuelas ofrecen más de una lengua extranjera.

– = El número era demasiado bajo para calcular el porcentaje.

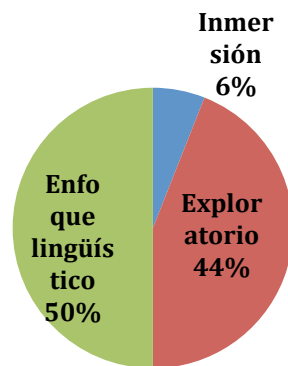
V. Tipología de las clases de español impartidas²

Escuelas primarias. En 2008, a nivel de la escuela primaria, el 50% de los programas de idiomas podían clasificarse como *programas centrados en la enseñanza del lenguaje* (es decir, enfocados en la adquisición de habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura); el 44% como *exploratorios* (con el objetivo de ofrecer una exposición general a la lengua y la cultura, y el aprendizaje de palabras y frases básicas); y el 6% como programas de *inmersión* (con al menos el 50% de la jornada escolar impartida en la lengua extranjera incluyendo materias como por ejemplo, matemáticas y conocimiento del medio). (Véase la Figura 4; véase el Apéndice C para una descripción detallada de cada tipo de programa).

Resulta también importante determinar qué grado de competencia lingüística alcanzan los estudiantes de primaria en español. Se observa de forma consistente que durante los tres períodos de la encuesta, más del 40% de los programas de primaria tenían como objetivo la simple exposición introductoria a la lengua mediante cursos de tipo exploratorio. Los programas de exploración, por definición, no ofrecen un tipo de instrucción que conduzca a un grado perceptible de competencia lingüística, sin embargo, para el año 2008 constituían el 44% de los programas de primaria. Los programas de inmersión (parcial, total o bidireccional), los únicos que proporcionan un tipo de enseñanza adecuada para la consecución de un nivel de competencia alto, representan solo el 6% de los programas de lengua en la enseñanza primaria. En los programas centrados en la enseñanza del lenguaje, la cantidad de tiempo de instrucción es muy variable. Por lo tanto, no es posible determinar qué porcentaje de estos programas proporcionan el número de horas de instrucción suficiente para que los alumnos adquieran un nivel de competencia lingüística significativo en el idioma. Los resultados del estudio mostraron que en la mayoría de las escuelas se imparten menos de 120 minutos a la semana de idiomas, y que en más de un

11

tercio de estas escuelas el tiempo de instrucción era inferior a 60 minutos por semana. Las *Directrices de rendimiento para alumnos de educación infantil a duodécimo curso [K-12] del ACTFL* (Swender y Duncan, 1998) destacan que hay una correlación entre la competencia lingüística de los alumnos y el tiempo que pasan en el programa, y recomiendan que los estudiantes de primaria reciban clases presenciales «de 3 a 5 días por semana y que cada clase tenga al menos una duración de 30 a 40 minutos» (p. 482). Resulta evidente que, en 2008, un gran número de las escuelas primarias no ofrecían el suficiente tiempo de instrucción para que los alumnos pudieran alcanzar una competencia lingüística destacable en español.



12

Figura 4. Tipología de los programas de idiomas en escuelas primarias (2008).
Nota. N = 764 programas.

Escuelas secundarias. En 2008, al igual que en las dos encuestas anteriores, casi todas las escuelas secundarias con programas de idiomas impartían clases de lengua extranjera, es decir, centradas en desarrollar las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y cultura. Pocas escuelas contaban con otro tipo de programa. Sin embargo, continuando con la tendencia de los dos períodos anteriores, hubo un aumento estadísticamente significativo en el porcentaje de escuelas que ofrecían cursos de nivel avanzado (AP): en 2008, el 21% de las escuelas secundarias con programa de idiomas ofrecían

cursos de lengua extranjera de nivel AP, en comparación con el 16% en 1997 y el 12% en 1987. Otras modalidades que mostraron un aumento significativo desde 1987 a 2008 fueron los cursos de idiomas para hablantes nativos, los de enseñanza a distancia y los de Bachillerato Internacional (BI, o IB por sus siglas en inglés) (Figura 5). El resto de modelos de enseñanza de idiomas se mantuvieron relativamente estables a lo largo de las dos décadas.

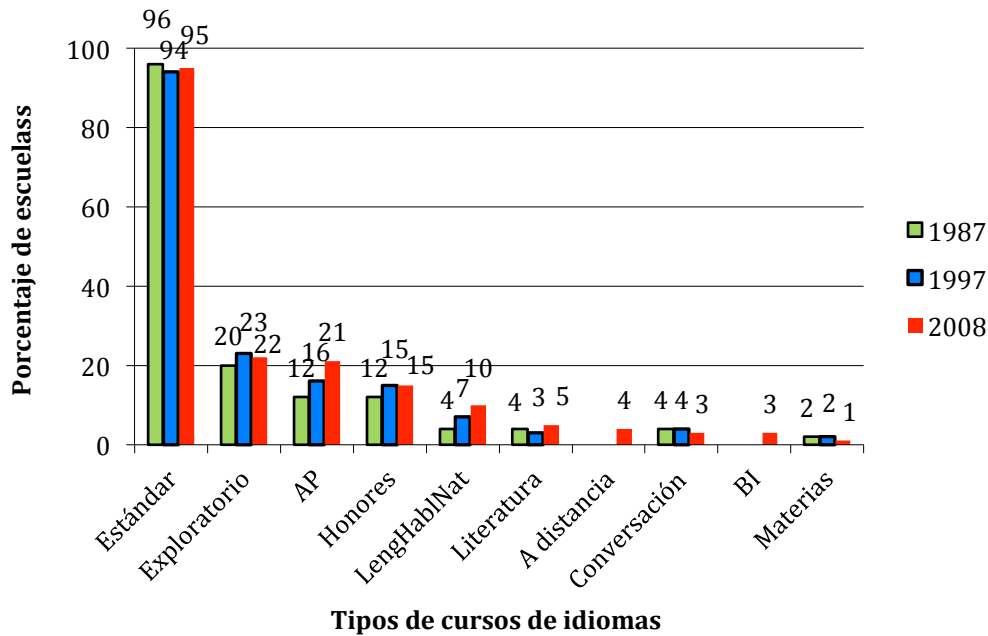


Figura 5. Tipología de los cursos de idiomas (1987, 1997, 2008).

Nota. LengHablNat = Cursos de lengua para hablantes nativos; AP = Cursos de nivel avanzado; BI = Bachillerato internacional; Materias = Materias cuyo contenido se imparte en una lengua extranjera.

En 2008, los cursos de español de tipo exploratorio (aquellos en los que se proporciona una introducción a la lengua y a la cultura mediante el uso de palabras y frases básicas) se impartían más frecuentemente en las escuelas intermedias (28% de las escuelas intermedias) que en las escuelas secundarias (5% de las escuelas secundarias). Estos porcentajes reflejan el mismo patrón

seguido por el resto de idiomas (y por otras materias), es decir, que las escuelas intermedias favorecen más los enfoques de tipo introductorio.

Las escuelas secundarias que impartían programas de idiomas para hablantes nativos se inclinaban hacia el español de forma abrumadora. Estas clases se impartían en mayor medida en las escuelas secundarias públicas de gran tamaño, en escuelas públicas urbanas de secundaria, en escuelas de bajo NSE, en las escuelas del Suroeste, y en las escuelas con un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a alguna minoría.

A pesar de que a lo largo de la década aumentó el porcentaje de escuelas secundarias que ofrecían cursos de nivel avanzado (AP), clases de lengua para hablantes nativos, y clases de Bachillerato Internacional, no se observa un aumento importante de los programas intensivos de idiomas. Hay estudios que demuestran que la enseñanza intensiva del idioma conduce a mejores resultados de competencia lingüística (Johnson & Swain, 1997). El modelo de inmersión proporciona este tipo de instrucción intensiva que facilita que los alumnos alcancen un alto nivel de competencia. Con el fin de lograr mejores resultados de competencia lingüística, las escuelas secundarias, al igual que las escuelas primarias, deberían proporcionar un mayor número de programas de inmersión en lengua extranjera en los que se enseña materias como por ejemplo, matemáticas y conocimiento del medio en la lengua extranjera. Los profesionales de la enseñanza de idiomas recomiendan programas basados en estándares centrados en la adquisición de la competencia lingüística, lo cual se traduce en niveles más altos de dominio del idioma, en una mejora académica adicional tanto en inglés como en otras materias, y en la capacidad de comunicarse y de competir en un mercado de trabajo y en una comunidad cada vez más globalizados (Curtain y Dahlberg, 2010).

14

VI. Cursos de español de nivel avanzado (AP)

Una cuestión importante que cabe plantearse sobre la enseñanza y el aprendizaje del español es la siguiente: ¿Qué contenidos se imparten y qué nivel de competencia se busca en las clases de idiomas? Los cursos de nivel avanzado (AP) son uno de los indicadores más fiables para medir el nivel de competencia alcanzado, ya que proporcionan cierto nivel de consistencia al adherirse a planes de estudios y evaluaciones estandarizados, y al realizar un examen común a nivel nacional administrado por un Consejo Universitario (College Board, 2014a). Actualmente, existen programas de nivel AP para más de 30 materias, entre ellas siete idiomas (chino, francés, alemán, italiano, japonés, latín y español). El español es el único idioma que cuenta con dos cursos, es decir, *Lengua y Cultura Española* y *Literatura y Cultura Española*. Estos cursos son planificados por un comité de profesores universitarios y de maestros de cursos avanzados (AP) y cubren los contenidos, habilidades y actividades de los cursos de nivel universitario correspondientes. Muchas universidades tienen en cuenta los cursos de nivel AP en sus procesos de admisión de alumnos, y los alumnos que pasan el examen estandarizado reciben créditos a nivel universitario en miles de universidades de los Estados Unidos y del extranjero. Si bien no se exigen requisitos previos específicos, los estudiantes del curso de *Lengua española* de AP se encuentran normalmente en su cuarto año de estudios de idiomas de la escuela secundaria, mientras que el curso avanzado de *Literatura española* es equivalente a un curso introductorio universitario de tercer año centrado en la literatura escrita en español (véase College Board, 2014a).

15

La oferta de cursos de AP de lenguas y literaturas extranjeras aumentó de forma constante en las escuelas de los Estados Unidos entre los años 1987 y 2008. Los datos de la encuesta del CAL revelan que el 40% de todas las escuelas secundarias que ofrecían lenguas extranjeras también ofrecían cursos de idiomas de nivel AP. La existencia de cursos de nivel avanzado se correlaciona con el tamaño de la escuela, con el NSE, con la región geográfica, y con el nivel

de matriculación de minorías. Las escuelas de mayor tamaño de las zonas urbanas y suburbanas y las escuelas con un alto NSE tienden a ofrecer más clases de nivel avanzado (AP) que las escuelas rurales o las escuelas con un NSE bajo o medio. Las escuelas con alta matriculación de minorías también se muestran más propensas a ofrecer cursos de AP.

Los resultados de la encuesta del CAL se apoyan en los datos aportados por el Consejo Universitario / *College Board* (College Board, 2014b). De acuerdo a estos datos, los dos exámenes de español de nivel AP no son únicamente los exámenes de idioma avanzado más populares, sino que con más de 106.000 alumnos examinados, el examen de *Lengua Española* de nivel AP se sitúa en el puesto número 11 de entre todas las materias evaluadas en el año 2013, mostrando un incremento sustancial sobre los 62.000 examinados en 2003 (Tabla 3). El examen de *Literatura Española* de nivel AP se sitúa como el segundo examen de idioma avanzado administrado con más frecuencia, con cerca de 15.000 examinados en 2013, seguido de los 14.000 examinados en francés.

Examen de nivel avanzado (AP) por materia	Alumnos examinados (en miles)
Lengua inglesa	390
Historia de los EEUU	360
Literatura inglesa	325
Cálculo AB	223
Gobierno de los EE.UU.	216
Psicología	199
Historia mundial	175
Biología	162
Estadística	141
Química	107
Lengua española	106

16

Tabla 3. Exámenes de nivel avanzado (AP) por número de alumnos examinados (2013) (tomado de los datos aportados por el College Board, 2014b).

Analizando en más detalle el informe anual del Consejo Universitario / *College Board* de 2014 se observa que la mayor parte de los exámenes de español de nivel AP fueron realizados por estudiantes de origen hispano o latino – el 66% de los examinados en *Lengua española* AP (ver Figura 6) y el 86,8% de los examinados en *Literatura española* en 2013 (*College Board*, 2014b, *Suplementos por materia*). Los porcentajes correspondientes a los estudiantes de raza blanca, el segundo grupo más numeroso, fueron de alrededor del 23% y del 8,6%, respectivamente. En la Figura 6 y en la Tabla 4 se muestra más detalladamente la procedencia étnica y lingüística de los alumnos que realizaron la prueba de *Lengua española* de nivel AP, así como los índices de aprobado respectivos. Las universidades normalmente conceden créditos cuando la puntuación es de 3 o más en una escala de puntuación de 1 a 5.

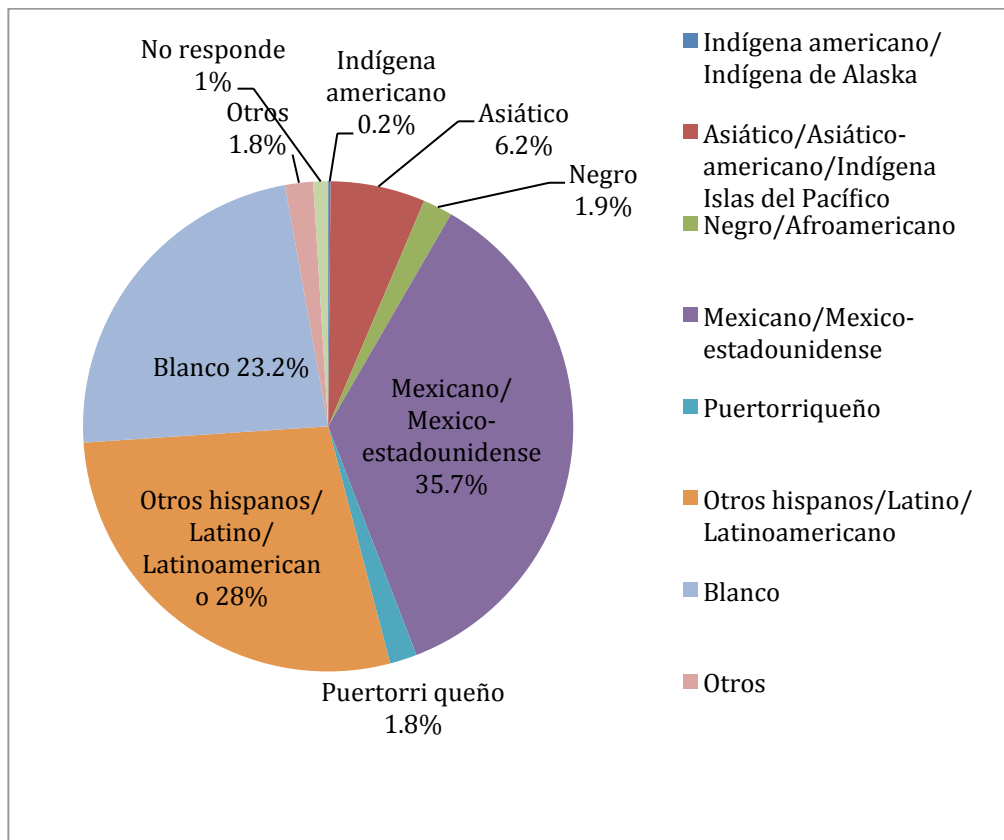


Figura 6. Origen étnico y lingüístico de los examinados de *Lengua española* de nivel AP (2013) (datos tomados del *College Board*, 2014b, Apéndice C).

Grupo étnico	Número total de examinados	Porcentaje de examinados	Tasa de aprobados (%)	Puntuación media
Indígena americano / Indígena de Alaska	171	0,2%	44	2,39
Asiático/Asiático-americano/Indígena de las Islas del Pacífico	6.636	6,2%	64	3,07
Negro/Afroamericano	2.069	1,9%	31	2,02
Mexicano/Mexico-estadounidense	37.994	35,7%	81	3,65
Puertorriqueño	1.906	1,8%	69	3,26
Otros hispanos/Latino/Latinoamericano	29.749	28,0%	79	3,60
Blanco	24.674	23,2%	56	2,80
Otros	1.962	1,8%	63	3,03
No responde	1.038	1,0%	63	2,99
Total	106.199	99,8%	72	3,34

Tabla 4. Origen étnico y tasa de aprobados de los examinados en Lengua española AP (2013) (datos tomados del College Board, 2014b, Apéndice C).

Nota: Aprobado se define como una puntuación de 3 o más en el examen de AP.
*Los porcentajes no suman 100% debido al redondeo.

18

Una gran parte de los estudiantes que se examinaron de *Lengua española* de nivel AP eran alumnos de los estados de California y Texas, con una representación de casi la mitad de todos los estudiantes que realizaron la prueba de AP de español en todo el país. Otros estados en los que el AP de español jugó un papel relativamente importante pertenecían también a la región del Suroeste, aunque también destacan otros estados como Nueva Jersey o el Distrito de Columbia. La Tabla 5 enumera los estados en los que el español se situaba entre las 10 materias de AP con mayor número de examinados. Sirva de comparación el examen de *Lengua inglesa* de AP, que se situó como número 1 en todos los estados del país.

Estado	Número de exámenes	Posición en el estado
California	34.788	6
Texas	18.048	7
Nueva Jersey	3.202	10
Arizona	1.970	7
Nevada	752	10
Nuevo México	671	7
Distrito de Columbia	137	10
Estados Unidos	106.199	11

Tabla 5. Estados en los que el examen de *Lengua española* de AP se situó entre los 10 primeros (2013) (tabla construida según los datos del College Board, 2014b, Suplemento por estados).

VII. Enseñanza del español fuera del programa escolar ordinario

Aunque la encuesta no recogía datos sobre la enseñanza del idioma español fuera de la escuela (programas de lengua de herencia y de comunidad, cursos en escuelas privadas de idiomas, etc.), estos programas constituyen una tendencia creciente en la enseñanza del español a alumnos en edad infantil. El interés en el mantenimiento y la revitalización de las lenguas de herencia ha aumentado durante las últimas cinco décadas, a pesar de que durante años se ha debatido el valor de la educación bilingüe para los estudiantes de minorías lingüísticas (Wiley, Peyton, Christian, Moore, & Liu, 2014; Center for Applied Linguistics, 2013). Este tipo de programas de español se imparten por las tardes o durante los fines de semana y están dirigidos a los niños que tienen al menos un padre o un abuelo de habla española o cuyo origen es de habla española. Los programas de lengua de herencia se ofrecen a menudo en organizaciones comunitarias o en embajadas y consulados extranjeros, en instituciones religiosas o en el entorno escolar en horario no lectivo y a petición de aquellos padres que desean que sus hijos desarrollen y mantengan sus habilidades lingüísticas.

19

El número de escuelas privadas infantiles (que ofrecen clases después de la escuela y durante los fines de semana) también está aumentando, siendo el español uno de los idiomas más solicitados (comunicación personal de Marty Abbott, *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 8 de mayo de 2014). Los padres buscan clases extracurriculares de idiomas con el fin de que sus hijos se conviertan en hablantes bilingües desde temprana edad, ya que esperan que en el futuro esto pueda ayudarles a competir con éxito en un mercado globalizado. Al mismo tiempo, estos padres presionan a los distritos escolares públicos para que amplíen los programas de inmersión en español, con la intención de que sus hijos puedan recibir una educación pública multilingüe y multicultural que cumpla «el objetivo común de educar a los niños de forma que puedan destacar académica y socialmente a nivel tanto local como global» (D. Millhouse, citado en Wiggins, 2014).

VIII. Conclusión

La presencia del español en el sistema educativo de los EE.UU. es sólida y continúa creciendo. En todos los niveles de escolarización, desde pre-escolar hasta la universidad, el español es con mucha diferencia el idioma que se estudia con mayor frecuencia. Hay cada vez más escuelas que solicitan poder impartir español como lengua extranjera, sobre todo en aquellos casos en los que solo puede ofrecerse un idioma por razones curriculares o de presupuesto. El posicionamiento del español se encuentra en su máximo histórico. Al mismo tiempo, sin embargo, la encuesta nacional del CAL sobre lenguas extranjeras revela que la enseñanza de idiomas se ha reducido sustancialmente en las escuelas primarias e intermedias de todo el país durante la última década. Además, solo un pequeño porcentaje de las escuelas primarias e intermedias que no proporcionaban enseñanza de lenguas en 2008 tenía previsto desarrollar un programa de idiomas en los dos años siguientes. Estos resultados son desconcertantes y afectan tanto al español como al resto de los idiomas. Los Estados Unidos se encuentran en un momento de la historia en el que, como

20

Gene R. Carter (2008), Director Ejecutivo de la ASCD (anteriormente conocida como *Association for Supervision and Curriculum Development*), afirma: «Lo que está en juego es si toda una generación de alumnos podrá estar a la altura de los requisitos de una economía globalizada». En un momento en el que todos los países del mundo están poniendo en marcha programas de idiomas para niños cada vez más pequeños y están educando a sus alumnos para que se conviertan en ciudadanos multilingües del siglo XXI, los Estados Unidos no está haciendo un esfuerzo conjunto para dotar a sus estudiantes de una enseñanza de idiomas precoz y sostenida en el tiempo, que los prepare para participar de forma efectiva en un mundo globalmente competitivo.

A pesar de que la pujanza del español es indiscutible, el número de programas impartidos, así como el número de oportunidades que se ofrece a los estudiantes para que alcancen un nivel de competencia alto en español o en otros idiomas, resultan claramente insuficientes. Además, en los EE.UU. podría aprovecharse de mejor manera el extraordinario recurso que suponen los alumnos que ya son hablantes de español —los hablantes de herencia— mediante la expansión de programas de inmersión bidireccionales. El informe de la encuesta del CAL (Rhodes y Pufahl, 2012, pp 84-87) ofrece seis recomendaciones para revitalizar la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos, con el objetivo de lograr que todos los niños alcancen el dominio lingüístico de dos idiomas:

21

- *Fomentar el establecimiento de nuevos programas de lengua extranjera, particularmente aquellos que se inician en la escuela primaria y buscan un alto grado de competencia lingüística.*
- *Ofrecer más programas intensivos de lengua extranjera, incluidos aquellos diseñados para aprovechar las habilidades lingüísticas de los hablantes de español de herencia.*
- *Abordar los problemas existentes, como el acceso desigual a la enseñanza de idiomas, la escasez de maestros, y la falta de formación, sobre todo entre los profesores de idiomas de la escuela primaria.*

- *Mejorar el modelo de articulación para las escuelas que imparten clases de idiomas en los grados iniciales e intermedios.*
- *Ampliar la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.*
- *Reconocer la importancia vital de formar ciudadanos que puedan comunicarse de manera efectiva en múltiples idiomas y a través de múltiples culturas, y conseguir que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas sea una prioridad en la planificación curricular de la escuela desde el primer curso de educación infantil al duodécimo.*

Lo que hace falta en los Estados Unidos es extender la idea de que el conocimiento de idiomas es tan importante como aprender ciencias, estudios sociales, lengua o matemáticas. Una vez que los gestores políticos, los administradores y el resto de los responsables de las políticas educativas reconozcan la necesidad de incluir la enseñanza de idiomas en el plan de estudios básico, se generarán los fondos y los recursos necesarios para que así ocurra. Este cambio de actitud supondría el primer paso para situar a los Estados Unidos a la altura del resto de las naciones del mundo, que están formando a sus alumnos para que al terminar sus estudios puedan comunicarse en más de un idioma. El alto grado de interés que existe hacia la lengua española, y la sólida base de los programas ya existentes, indican que el español ayudará a liderar la consecución de este objetivo.

22

Apéndice A: Metodología

Desarrollo del cuestionario

Se desarrollaron dos cuestionarios diferentes, uno para las escuelas primarias y otro para las secundarias para reflejar las diferencias entre ambos niveles de instrucción. En general, las preguntas de la encuesta se redactaron de manera similar a las de las dos encuestas previas para facilitar la comparación entre las mismas (Rhodes y Branaman, 1999; Rhodes y Oxford, 1988). Se crearon dos versiones de los cuestionarios, una impresa y otra en línea. La validez del contenido, teniendo en cuenta la claridad, la idoneidad y la utilidad de cada ítem de la encuesta, se comprobó mediante la realización de múltiples revisiones, incluyendo un ensayo clínico formal con directores de escuela y maestros de idiomas.

Estratificación de la muestra

Las escuelas encuestadas se eligieron a través de una muestra aleatoria estratificada de las escuelas públicas y privadas de primaria y secundaria de los Estados Unidos. Las escuelas fueron seleccionadas de entre cuatro subgrupos principales, definidos mediante el cruce del nivel de enseñanza (primaria / secundaria) con el tipo de gestión (público / privado). Se definieron diez estratos de muestreo mediante el cruce del nivel de instrucción (primaria o secundaria frente a «mixtas» [es decir, escuelas con cursos de ambos niveles]) con el tamaño de la escuelas, establecido de acuerdo al número de matriculaciones. Dentro de estos estratos, se indujo una estratificación implícita adicional mediante la ordenación de las escuelas según las variables siguientes:

- Tipo de municipio (urbano, periferia urbana, pueblo, rural)
- Región geográfica (Noreste, Sur, Suroeste, Centro, Noroeste del Pacífico)

- Nivel socio-económico (NSE; porcentaje de alumnos susceptibles de recibir almuerzo gratuito o a precio reducido)—solamente en las escuelas públicas
- Matriculación de minorías (porcentaje de alumnos clasificados como indígenas americanos o de Alaska, asiáticos o indígenas de islas del Pacífico, negros no hispanos, o hispanos)

Ponderación de estimaciones a nivel nacional

Normalmente es necesario realizar ponderaciones en los análisis de datos de muestras estratificadas. En esta encuesta, el objetivo era reflejar la probabilidad variable con la que se seleccionaron las escuelas y compensar las tasas diferenciales provocadas por la ausencia de respuestas. En virtud de los procedimientos de muestreo estratificado descritos anteriormente, las escuelas de gran tamaño ofrecieron generalmente muestras en mayor proporción que las más pequeñas y por lo tanto les corresponde un peso ponderado inferior al de las escuelas pequeñas. Del mismo modo, para compensar la ausencia de respuestas a la encuesta, a las escuelas con bajos índices de respuesta les corresponde un ajuste por falta de respuesta relativamente más alto que a las escuelas con mayor índice de respuesta.

24

Recogida de datos

Los datos se recogieron durante el año escolar 2007-2008. Las encuestas se enviaron a los directores de 3.561 escuelas primarias, incluyendo 2.165 escuelas públicas de primaria y 60 escuelas públicas mixtas (primaria y secundaria), sumando en total 2.225 escuelas públicas; y a 927 escuelas primarias privadas y 409 escuelas mixtas privadas, sumando un total de 1.336 escuelas privadas. La encuesta para la escuela secundaria se envió a los directores de departamentos de idiomas de 1.554 escuelas secundarias, incluyendo 748 escuelas públicas de secundaria y 29 escuelas mixtas, para una muestra total de 777 escuelas públicas; y a 316 escuelas secundarias privadas y 461 escuelas privadas mixtas, para un total de 777 escuelas privadas. La tasa de respuesta final fue del 72% de las escuelas seleccionadas. Pueden

encontrarse más detalles sobre la muestra y los procedimientos de ponderación, en Rhodes & Pufahl (201, pp. 12ff.).

Análisis de los datos

Además de considerar los resultados globales de la encuesta de 2008 y de contrastar los diferentes subgrupos (por ejemplo, por tamaño de escuela, por región o por nivel socioeconómico), se contrastaron también los datos de las encuestas de 1997 y 2008 para observar si se habían producido aumentos o descensos estadísticamente significativos en aquellas preguntas susceptibles de comparación. Las pruebas de significación estadística (por ejemplo, la prueba *t* para medias y/o proporciones) se realizaron utilizando datos ponderados y un nivel de significación de 0,05. El nivel de significación de 0,05 ($p < 0,05$), usado para estos datos, indica que hay menos de un 5% de probabilidad (p) de que la diferencia entre dos números presentados (por ejemplo los que indican aumento o disminución) ocurra al azar.

Apéndice B: Clasificación de los estados en regiones geográficas por asociaciones lingüísticas (Rhodes and Pufahl, 2010)

Centro (16)
Arkansas, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Kentucky, Michigan, Minnesota, Misuri, Nebraska, Dakota del Norte, Ohio, Oklahoma, Dakota del Sur, Tennessee y Wisconsin

Noreste (12)
Connecticut, Distrito de Columbia, Delaware, Massachusetts, Maryland, Maine, New Hampshire, Nueva Jersey, Nueva York, Pensilvania, Rhode Island, Vermont

Noroeste del Pacífico (6)
Alaska, Idaho, Montana, Oregón, Washington y Wyoming

Sur (9)
Alabama, Florida, Georgia, Luisiana, Misisipi, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Virginia, Virginia Occidental

Suroeste (8)
Arizona, California, Colorado, Hawái, Nevada, Nuevo México, Texas y Utah

Nota: California y Hawái fueron incluidas en la región del Noroeste del Pacífico en la encuesta de 1997, pero en la actualidad forman parte de la región Suroeste.

26

Apéndice C: Tipología de los programas en la escuela primaria

Las definiciones de cada uno de los tipos de programa que se ofrecen a continuación se presentan tal y como están establecidas en la Encuesta Nacional sobre Lenguas Extranjeras en los niveles K-12.

Objetivos del tipo exploratorio: Lograr una exposición general a la lengua y a la cultura, aprender palabras y frases básicas, y/o desarrollar un interés suficiente por el idioma para estudiarlo en el futuro. Ciertas partes de este programa pueden impartirse en inglés. (Denominado frecuentemente por sus siglas en inglés *FLEX*—experiencia exploratoria en lengua extranjera).

Objetivos de los programas de enfoque lingüístico: Adquirir las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura; comprender y apreciar otras culturas. El foco de la enseñanza se pone en el propio lenguaje y en los contenidos de las asignaturas (matemáticas, ciencias, etc.). (Denominado frecuentemente por sus siglas en inglés *FLES*—lengua extranjera en la escuela primaria.)

Objetivos de la inmersión: Ser capaz de comunicarse en el idioma con un alto nivel de competencia lingüística; comprender y apreciar otras culturas. Al menos el 50 % de la jornada escolar se imparte en la lengua extranjera, incluyendo algunas materias académicas (dependiendo del tiempo de exposición a la lengua extranjera y de la composición del alumnado puede denominarse inmersión *parcial*, *total* o *bidireccional*). Inmersión *parcial* = aproximadamente 50% de la jornada se imparte en la lengua extranjera; Inmersión *total* = casi toda la jornada se imparte en la lengua extranjera; Inmersión *bidireccional* = participan dos grupos de estudiantes; uno grupo habla la lengua extranjera con fluidez, y el otro grupo lo conforman hablantes de inglés. Ambos grupos estudian juntos todas las asignaturas.

27

Notas

¹ Las lenguas que se enseñan en un 6% de escuelas, o menos, presentan un margen de error más alto debido a su bajo *ns*. Por lo tanto la precisión de dichos datos es menor que para los idiomas representados por porcentajes más altos.

² Dado que la gran mayoría de las clases de lengua extranjera en los EEUU son de español (88% en la escuela primaria; 93% en la escuela secundaria), los datos de la encuesta de lengua extranjera del CAL que se presentan aquí se refieren indistintamente tanto a la enseñanza de todos los idiomas en conjunto como a la enseñanza del español.

Referencias

Carter, G. R. (2008, enero). Is it good for the kids? Making the grade in a global economy. *ASCD, News and Media*. Consultado el 30 de abril de 2014, en www.ascd.org/news_media/Is_It_Good_for_the_Kids_Editorials/Is_It_Good_for_the_Kids_-_January_2008.aspx

Center for Applied Linguistics. (2013). *Teaching Spanish to native Spanish speakers*. Washington, DC: Author. Consultado el 30 de abril de 2014, en www.cal.org/sns/index.html

College Board. (2014a). *AP Courses*. Consultado el 30 de abril de 2014, en <https://apstudent.collegeboard.org/apcourse>

College Board. (2014b). *The 10th annual AP report to the nation*. Consultado el 30 de abril de 2014, en <https://apreport.collegeboard.org/>

Curtain, H. & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match. New languages for young learners, Grades K-8* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Draper, J. B. (1991). Foreign language enrollments in public secondary schools, Fall 1989 and Fall 1990. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages. Consultado el 30 de abril de 2014, en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340214.pdf>

Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C.D. (eds.). 2013. *Ethnologue: Languages of the world, seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Consultado el 30 de abril de 2014, en www.ethnologue.com

Modern Language Association. (2013). *Language enrollment database, 1958-2009*. Consultado el 30 de abril de 2014, en www.mla.org/resources/documents/flsurvey_search/flsurvey_results

Rhodes, N. C. & Pufahl, I. (2010.) *Foreign language teaching in U.S. schools: Results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Rhodes, N. C. & Branaman, L. E. (1999). *Foreign language instruction in the United States: A national survey of elementary and secondary schools*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Rhodes, N. C. & Oxford, R. (1988). Foreign language in elementary and secondary schools: Results of a national survey. *Foreign Language Annals*, 21 (1) 51-69.

29

Swender, E. & Duncan, G. (1998). ACTFL performance guidelines for K-12 learners. *Foreign Language Annals* 31 (4) 479-483.

United States Census Bureau. (2012). American community survey. Consultado el 30 de abril de 2014, en http://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/community_facts.xhtml

Wiggins, O. (2014, April 27). Two moms of preschoolers push for Spanish immersion in Prince George's County. *Washington Post*. Consultado el 30 de abril de 2014, en http://m.washingtonpost.com/local/education/two-moms-of-preschoolers-push-for-spanish-immersion-program-in-prince-georges-county/2014/04/27/528b0cd4-ca55-11e3-95f7-7ecdde72d2ea_story.html#

Wiley, T. W., Peyton, J. K., Christian, D., Moore, S. C. K., & Liu, N. (2014). *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States*. New York and Washington, DC: Routledge and the Center for Applied Linguistics.

30

Nancy Rhodes and Ingrid Pufahl

Consultoras lingüísticas

Center for Applied Linguistics / Centro de Lingüística Aplicada